

### **Sammelrezension. 1. Sabine Andresen, Klaus Hurrelmann: Kindheit; 2. Vera Bamler, Jillian Werner, Cornelia Wustmann: Lehrbuch Kindheitsforschung. Grundlage, Zugänge und Methoden**

Honig, Michael-Sebastian

Veröffentlichungsversion / Published Version

Rezension / review

**Zur Verfügung gestellt in Kooperation mit / provided in cooperation with:**

Verlag Barbara Budrich

#### **Empfohlene Zitierung / Suggested Citation:**

Honig, M.-S. (2010). Sammelrezension. 1. Sabine Andresen, Klaus Hurrelmann: Kindheit; 2. Vera Bamler, Jillian Werner, Cornelia Wustmann: Lehrbuch Kindheitsforschung. Grundlage, Zugänge und Methoden. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung / Discourse. Journal of Childhood and Adolescence Research*, 5(4), 463-466. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-357722>

#### **Nutzungsbedingungen:**

Dieser Text wird unter einer CC BY-SA Lizenz (Namensnennung-Weitergabe unter gleichen Bedingungen) zur Verfügung gestellt. Nähere Auskünfte zu den CC-Lizenzen finden Sie hier: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/deed.de>

#### **Terms of use:**

This document is made available under a CC BY-SA Licence (Attribution-ShareAlike). For more Information see: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0>

Sabine Andresen, Klaus Hurrelmann: Kindheit

Vera Bamler, Jillian Werner, Cornelia Wustmann:  
Lehrbuch Kindheitsforschung. Grundlage,  
Zugänge und Methoden.

*Michael-Sebastian Honig*



Michael Sebastian Honig

Die beiden Bände antworten auf die Nachfrage nach Unterrichtsmaterial für die neuen Bachelor- und Master-Studiengänge. Der Band von *Sabine Andresen* und *Klaus Hurrelmann* eröffnet eine Reihe des BELTZ-Verlags mit dem Titel „Bachelor/Master“. Dass der Eröffnungsband sich mit Kindheit beschäftigt, hat auch damit zu tun, dass dieses Thema in erziehungswissenschaftlichen Bachelor-Studiengängen an Universitäten und Fachhochschulen Konjunktur hat. Diese hat nicht nur fachliche Gründe, sondern ist eine Folge des Ausbaus institutioneller Kleinkinderziehung und reflektiert die Debatte um die Professionalisierung, ja: Akademisierung der Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen. Daher ist es plausibel, dass das Lehrbuch von *Vera Bamler*, *Jillian Werner* und *Cornelia Wustmann* sich auf Kindheitsforschung im elementarpädagogischen Praxisfeld konzentriert.

Was darf man von einem Lehrbuch erwarten? *Bamler*, *Werner* und *Wustmann* formulieren ihre Ziele: „Das Lehrbuch gibt Einblicke in ausgewählte Bereiche der sozialwissenschaftlichen Kindheitsforschung und versucht, die unterschiedlichen Entwicklungsstränge und methodologischen Diskurse zusammenzufassen und pointiert zu skizzieren“ (S. 8). Lehrbücher bereiten also Stoff für den Unterricht auf. Lehrbücher sind aber nicht nur didaktische Materialien: Ihre wichtigste Bedeutung besteht darin, dass sie *nolens volens* – bei *Andresen* und *Hurrelmann* eher *volens* – Fachgebiete kanonisieren. Die Leitfrage dieser Rezension lautet daher: Welches Verständnis von Kindheitsforschung soll Studierenden in diesen beiden Bänden vermittelt werden? Und was blendet dieses Verständnis aus? Den Ausdruck „Kindheitsforschung“ gibt es ja noch nicht so lange, er ist noch nicht konsolidiert und hat immer noch eine Art umgangssprachlichen Charakter.

Auf den ersten beiden Seiten ihres Vorworts formulieren *Andresen* und *Hurrelmann* knapp und klar ihren theoretischen Ansatz; sie entwickeln ihn aus einer Unterscheidung zwischen „Kinder-“ und „Kindheitsforschung“. Die Autor/innen verstehen die Kinderforschung als moderne Ausprägung der Kindheitsforschung. Die Beschäftigung mit Kindern und Kindheit in den Humanwissenschaften hat eine lange Tradition, und ihre Modellvorstellungen haben sich im Laufe der Zeit stark verändert. Kinderforschung im Sinne von *Andresen* und *Hurrelmann* betrachtet das Kind nicht mehr als unfertiges Wesen auf dem Weg zum Erwachsenen, sondern „als ‚Akteur‘ mit vielfältigen Potenzialen, Kompeten-

zen, Fähigkeiten, Wissen und Informationen über sich und über die Welt“ (S. 8). Die Kinderforschung lässt sich als eine Traditionslinie innerhalb der Kindheitsforschung rekonstruieren, die in einer Sozialisationsforschung, die sich am Modell eines Realität produktiv verarbeitenden Subjekts (*Hurrelmann*) orientiert, gleichsam zu sich gefunden hat und interdisziplinär als *state of the art* der wissenschaftlichen Beschäftigung mit Kindern gelten darf. Im Kontext dieser Kinderforschung wird die Kindheit als Lebensphase verstanden, in der sich die *agency* der Kinder manifestiert und ihre Handlungsmöglichkeiten sozial selektiert werden (*capability*). Mit dieser Positionsbestimmung ist implizit eine Abgrenzung von der Kindheitssoziologie verbunden, auf der die internationalen *childhood studies* fachlich basieren. Diese haben seit den 1980er Jahren – exemplarisch ist der Band von *Heinz Hengst u.a. „Kindheit als Fiktion“* (1981) – die Entstehung einer sozial- und erziehungswissenschaftlichen Kindheitsforschung in Deutschland inspiriert. Mit ihrer Bestimmung von Kindheitsforschung blenden *Andresen* und *Hurrelmann* diesen Kontext aus und rücken sie als Kinderforschung in einen sozialisationstheoretischen Horizont. *Bamler*, *Werner* und *Wustmann* teilen in ihrem Buch grundsätzlich diese Lesart, indem sie eine Traditionslinie der Kindheitsforschung von Rousseau über die Kinderpsychologie der 1920er Jahre bis zur heutigen Säuglingsforschung konstruieren, die sie unter das Leitmotiv kindlicher Subjekthaftigkeit stellen.

Das Lehrbuch von *Andresen* und *Hurrelmann* ist in zwölf Kapitel gegliedert. Das erste Kapitel gibt eine Geschichte der Kindheit als Ideengeschichte. Das zweite und dritte Kapitel entwickelt aus einer prägnanten Übersicht kindheitstheoretisch relevanter Perspektiven in Psychologie und Soziologie den theoretischen Ansatz der Autor/innen. Sie verstehen die Kindheit im Rahmen einer interdisziplinären Sozialisationstheorie als eine Lebensphase, die sich mit dem Wandel moderner Gesellschaften verändert. Das vierte und fünfte Kapitel nimmt vor diesem Hintergrund die eingangs eingeführte Unterscheidung von „Kinder-“ und „Kindheitsforschung“ wieder auf und konkretisiert sie zum einen durch eine Fokussierung der Kinderforschung auf die Sicht- und Handlungsweisen der Kinder selbst und zum anderen, indem sie die *childhood studies* für die sozialisationstheoretische Perspektive der Autor/innen in Anspruch nimmt (S. 65). Am Beispiel ausgewählter Studien werden die methodologischen und methodischen Implikationen dieser Unterscheidung erörtert, wobei der Schwerpunkt auf quantitativen Verfahren liegt. Die Kapitel sechs bis zehn lassen sich als „Differenzielle Kinderforschung“ überschreiben und sind Befunden der Forschung über die Lebenswelt der Kinder und ihre Schlüsselinstitutionen Familie, Tageseinrichtungen, Schule, Freundschaftsgruppen und Medien gewidmet. Wie schon in Kapitel fünf spielen Befunde der World-Vision-Studie der beiden Autor/innen (2007) dabei eine herausgehobene Rolle. Das elfte Kapitel behandelt Entwicklungsprobleme von Kindern, das abschließende zwölfte Kapitel eine Kinderpolitik als partizipative Politik des *child well-being*.

Das Lehrbuch von *Bamler*, *Werner* und *Wustmann* stellt Ansätze und Methoden der Forschung in den Mittelpunkt. Daher ordnen sie Kapitel, die thematisch große Ähnlichkeiten zu Kapiteln bei *Andresen* und *Hurrelmann* aufweisen, dieser Perspektive zu. Kapitel über die Kindheit als Forschungsgegenstand und die Geschichte der Kindheitsforschung erfüllen bei ihnen die Funktion, die das Kapitel über die Geschichte der Kindheit bei *Andresen* und *Hurrelmann* hat. Das Kapitel über Theorien zur Kindheit ist entsprechend als Überblick über Forschungszugänge konzipiert. Den größten Raum nehmen dann mit drei Kapiteln methodische Fragen ein, ehe dreißig Seiten mit Forschungsdesideraten der Elementarpädagogik das Buch abschließen.

Kanonisierung und Didaktik: Unter beiden Gesichtspunkten unterscheiden sich die zwei Lehrbücher deutlich. *Andresen* und *Hurrelmann* bieten den Studierenden eine klare theoretische Perspektive an, die sie in einer klug elementarisierenden, überwiegend sorgfältig und anschaulich formulierten Weise materialreich durchdeklinieren. Das gilt für die thematische und quantitative Gliederung, die Formulierung von Übungsaufgaben sowie die Bereitstellung von weiterführenden Lesehinweisen und online gestellte Materialien. Immer wieder fällt auf, dass den Autor/innen differenzierte Charakterisierungen komplexer Sachverhalte gelingen. *Bamler*, *Werner* und *Wustmann* dagegen lassen offen, welchen Zugang ihr Verständnis von Kindheitsforschung zur Elementarpädagogik findet; im Kern setzen sie „Kinder“ schlicht voraus. Was die didaktische Aufbereitung ihres Materials angeht, unterläuft ihnen das Missverständnis, Elementarisierung mit Vereinfachung zu verwechseln. Große Teile des Textes bestehen aus eklektischen Kompilationen und oft nicht nur oberflächlichen, sondern auch fehlerhaften Zusammenfassungen. In den im engeren Sinne mit methodischen Fragen befassten Kapiteln können sich die Autorinnen nicht entscheiden, ob sie über Methoden der Kindheitsforschung informieren, in die Methodik der Kindheitsforschung einführen oder über die Gegenstandsangemessenheit und den Ertrag methodischer Verfahren diskutieren wollen.

Man darf von einem Lehrbuch nicht nur erwarten, dass es eine überzeugende konzeptuelle Ordnung anbietet, sondern dass es Studierenden auch die Grenzen der eigenen Position deutlich macht und auf konkurrierende Entwürfe hinweist. In dieser Hinsicht hat der Band von *Andresen* und *Hurrelmann* Lücken, die schwer nachvollziehbar sind. Beispielsweise ist nicht zu verstehen, warum die Geschichte der Kindheit ausschließlich als Geschichte von Vorstellungen über Kinder und nicht etwa sozialgeschichtlich erzählt wird. Würde deutlich, dass die Kindheit (auch) eine Institution des modernen Wohlfahrtsstaats ist, wäre auch plausibler, warum es in diesem Lehrbuch über Kindheit ein Kapitel über Kinderpolitik braucht, und es würde zugleich helfen zu erläutern, warum Rechte, Partizipation und *well-being* von Kindern dabei eine so große Rolle spielen. Schwer zu verstehen ist auch, warum die Autor/innen Kindheit als Lebensphase im Kontext des sozialen Wandels verstehen wollen, die Lebenswelt der Kinder aber ganz konventionell darstellen, als wäre sie wie ehemals nur von Familie und Schule (bzw. Kindertageseinrichtungen) gerahmt. Die Relevanz der Medien für Kinder wird mit einem unüberhörbar kulturkritischen Zungenschlag dargestellt und der Konsummarkt, die vielleicht wichtigste Instanz des Wandels europäischer und nordamerikanischer Kindheit im 20. Jahrhundert, kommt überhaupt nicht vor. Das Kapitel über Freundschaftsgruppen kommt ohne einen Verweis auf die sozialisatorische Relevanz der Kinderkultur und in diesem Zusammenhang ohne eine Erwähnung der Arbeiten von *Helga Kelle* und *Georg Breidenstein* und vor allem von *William Corsaro* aus, obwohl *Corsaro* der vielleicht wichtigste Vertreter einer sozialisationstheoretisch (*interpretive reproduction*) orientierten Kindheitssoziologie ist und nicht zuletzt einer der wichtigsten Zeugen, dass Kinder auch im Vorschulalter verlässliche Informanten der Forschung sein können. Dass eine Überblicksdarstellung über ein derart internationales Forschungsfeld wie die zeitgenössische Kinder- und Kindheitsforschung über weite Strecken fast ohne Forschungsliteratur aus den USA, Großbritannien und den nordischen Ländern auskommt, erstaunt. Allzu oft müssen Befunde der *World-Vision*-Studie für die Breite der Forschung eintreten. Im Kapitel über Probleme von Kindern verwandelt sich das Sozialisationskonzept unter der Hand zu einem Konzept *gelungener* Sozialisation. Es dominieren psychosoziale und gesundheitliche Beeinträchtigungen von Kindern, aber strukturelle Probleme von Kindern *als Kinder* werden nicht

erwähnt. Es hätte sich angeboten, in diesem Kapitel – und nicht erst im Kapitel über Kinderpolitik – auch die Armut von Kindern zu diskutieren. Überhaupt: Die Subjektorientierung der Kinderforschung, wie die Autoren sie verstehen, führt zu einer eigentümlichen Ent-Sozialisierung der Rede von Kindern in diesem Buch: Dass Kinder nicht nur Kinder, sondern auch Jungen und Mädchen, Angehörige unterschiedlicher sozialer Milieus und ethnischer Zugehörigkeit sind, kurz: Das Problem von Differenz und Ungleichheit rückt in einen nebulösen Hintergrund. Auch in Deutschland gibt es nicht nur deutsche Kinder – dieser Umstand mag trivial erscheinen, aber er müsste das Gegenstandsverständnis eines solchen Lehrbuchs erheblich verändern.

Was aber ist ein Kind? *Andresen* und *Hurrelmann* betrachten Kinder als handlungsfähige Subjekte, die auf Rahmenbedingungen und Entwicklungsimpulse angewiesen sind (S. 8). Sie beantworten die Frage anthropologisch – epistemologisch gesprochen: Sie ontologisieren im Konzept des Kindes die Einheit der Differenz von Wirklichkeit und Möglichkeit – und ziehen daraus normative Konsequenzen: „Kinder sind Menschen, denen, wie allen anderen Menschen, ... die Möglichkeit zur Teilhabe und Partizipation gewährt werden muß“ (S. 8). Kinder sind Menschen – aber nicht alle Menschen sind Kinder (es sei denn in einem genealogischen oder einem christlichen Sinne). Was also ist ein Kind? Kann diese Frage durch Kinderforschung beantwortet werden? Oder setzt eine so verstandene Kinderforschung nicht vielmehr ein spezifisches Bild vom Kind immer schon voraus? Spiegelt sich diese Kinderforschung womöglich in ihrem Gegenstand? Diese Fragen beschäftigen die Autor/innen nicht; „das Kind“ fungiert als eine pragmatisch-empirische Prämisse.

Von dem britischen Soziologen *Chris Jenks* stammt ein berühmtes Zitat aus der Einleitung zu seiner Sammlung von Quellentexten einer (damals noch) zukünftigen Soziologie der Kindheit (1982). Primär auf das hegemoniale Entwicklungsparadigma in Psychologie und Soziologie gemünzt formuliert er: „It is as if the basic ontological question, ‚What is a child?‘, ‚How is a child possible as such?‘ were ..., answered in advance of the theorizing and then dismissed.“ Man gewinnt den Eindruck, dass genau dies den Autor/innen auch passiert ist: Sie setzen die Unterscheidung Kinder vs. Erwachsene voraus statt zu fragen: Verweist diese Unterscheidung eigentlich auf unwandelbare Unterschiede? Wie operiert sie? Wie verändert sich der Sinn von „kindlich“ und „erwachsen“ dabei? Wie kommt die Kategorie „Kind“ überhaupt zustande? Das ist eine Frage, die für die Erziehungswissenschaft von grundlegender Bedeutung ist. Wenn sie die Soziogenese ihrer generationalen Kategorien nicht thematisiert, sondern empirisch-pragmatisch voraussetzt, dann läuft sie Gefahr, keinen Zugang zu zeitgenössischen Lern- und Bildungsprozessen mehr zu gewinnen. Wenn die Sozialisationsforschung vergisst, dass sie einmal als Sozialtheorie begonnen hat, dann muss die Kindheitssoziologie, müssen die *childhood studies* sie daran erinnern.